

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 376.356-053«465.07/.11»

ББК Ю972.2

ГСНТИ 14.29.27

Код ВАК 19.00.10

Т. Г. Богданова **T. G. Bogdanova**
В. С. Панина **V. S. Panina**
Москва, Россия Moscow, Russia

РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЯХ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

REGULATION OF GENERAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING DISORDERS IN ADVERSE CONDITIONS

Аннотация. В статье приводятся результаты изучения особенностей произвольной регуляции поведения при достижении цели в неблагоприятных условиях — пресыщения — у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха в сравнении со слышащими сверстниками. Способность осуществлять деятельность в условиях психического пресыщения во многом определяется мотивацией и обусловленной ею возможностью преодоления трудностей. Результаты исследования показывают наличие сходных тенденций в осуществлении произвольной регуляции деятельности детьми обеих групп и своеобразных проявлений произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с нарушенным слухом.

Ключевые слова: Произвольная регуляция, дети с нарушениями слуха, однообразная деятельность, психическое пресыщение.

Сведения об авторе: Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор.

Место работы: Московский городской педагогический университет, Институт специального образования и комплексной реабилитации, кафедра психолого-педагогических основ специального образования.

Abstract. The article presents the results of a study of the peculiarities of arbitrary regulation of behavior of younger primary school children with hearing disorders in achieving a goal in adverse conditions (satiety) in comparison with children with good hearing. The ability to perform certain activity in conditions of mental satiety is largely determined by the motivation and, due to it, ability to overcome difficulties. The results show the existence of similar trends in the arbitrary regulation of activity of both groups of children and peculiar manifestations of arbitrary regulation in primary school children with hearing disorders.

Key words: arbitrary regulation, primary school children with hearing disorders, mental satiety, monotonous activity.

About the Author: Bogdanova Tamara Genadievna, Doctor of Psychology, Professor.

Place of employment: Department of Psycho-pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University (Moscow).

Сведения об авторе: Панина Валентина Сергеевна

Место работы: аспирант кафедры психолого-педагогических основ специального образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, МГПУ

Контактная информация: 119261, Москва, ул. Парфенова, д. 8, корп. 2.

E-mail: tambogdan@mail.ru.

Изучение произвольной регуляции деятельности детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями слуха, в новых условиях работы современной школы приобретает особое значение. Введение Федерального государственного образовательного стандарта, направленного на поддержку разнообразия в построении образовательной деятельности на основе учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, смещает акцент с диагностики нарушений и определения детей в соответствующее учреждение на диагностику особенностей развития с целью разработки индивидуального маршрута обучения. Тем не менее учебная деятельность в новых условиях не исключает отсутствия усилий в приобретении новых учебных навыков. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что «сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, — делать ради удовольствия исполнить свою обязанность» [10, с. 252].

About the Author: Panina Valentina Sergeyevna, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Psycho-pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University (Moscow).

Учебная деятельность уже на первых этапах требует от ребенка большого напряжения сил, значительных временных затрат, иногда — отказа от более привлекательных занятий. Л. С. Славина, изучая данные процессы, обращает внимание, что «учебная деятельность — есть деятельность трудовая» и предполагает наличие усилий в достижении результата. Построение учебного процесса лишь на непосредственном интересе не приводит к должным результатам. Решение учебных задач предполагает достижение ряда промежуточных целей, которые могут быть малопривлекательными и утомительными, но необходимыми [9].

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью расширения представлений об особенностях произвольной регуляции деятельности детьми с нарушениями слуха. Произвольность представляет собой системное качество, характеризующее высшие психические функции именно как психологические системы [5]. Анализ особенностей произвольной регуляции в детском возрасте в условиях сохранного и нарушенного слуха имеет значение при изучении закономерностей становления механизмов управления деятельностью.

Произвольная регуляция включает в себя общие и специфические для любой деятельности компоненты. К общим относятся опосредствованность поведения, его направленность на поиск тех действий, которые при данных условиях могут привести к достижению поставленной цели. При этом возможно проявление разнонаправленных мотивационных тенденций. Произвольная регуляция предполагает наличие таких психических процессов, посредством которых усиливаются мотивационные тенденции, идущие от поставленной цели, и подавляются противоположные. Именно в младшем школьном возрасте дети учатся преодолевать непосредственные желания и управлять собственным поведением. Достижение успеха в учебной деятельности — сложная задача, связанная не только с приобретением учебных навыков, но и с развитием личности в целом.

Целью нашего исследования является изучение особенностей произвольной регуляции деятельности у детей с сохранным и нарушенным слухом при достижении цели (результата) в неблагоприятных условиях — однообразной деятельности, ведущей к психическому пресыщению.

Состояние психического пресыщения впервые исследовано в школе К. Левина. Оно определяется как состояние, возникающее в процессе осуществления однообразной деятельности или при длительном выполнении субъективно малосодержательной работы. А. Карстен

отмечала, что при этом у человека возникает сначала потеря интереса и нежелание продолжать занятие, появляется стремление к варьированию способов исполнения работы, а при дальнейшем выполнении — чувство раздражения, резко отрицательное отношение к деятельности и настойчивое стремление ее прекратить.

Отечественные исследователи рассматривали проблему психического пресыщения в русле мотивационного подхода [4]. В период младшего школьного возраста в центре психического развития оказывается развитие самой произвольности, для которой основой служит мотивационно-потребностное образование. Определение механизмов становления произвольных процессов и поиска средств, побуждающих к действию даже в случае слабой привлекательности самого процесса достижения, происходит в контексте побудительной силы сознания [3].

Моделирование ситуаций, в которых бы проявлялась способность к регуляции деятельности в неблагоприятных условиях, возможно в условиях психического пресыщения. В исследованиях неоднократно подчеркивалось влияние объема работы на результаты достижения цели: чем больше объем, тем сильнее желание отказаться от выполнения. Способность продолжать малопривлекательные действия сохраняется благодаря изменениям в мотивационно-смысловой сфере человека [6]. Необходимо существование достаточно сильного

мотива, способного подавить действующие ситуативные мотивы. В этом случае человек следует сознательно принятым целям, подавляя непосредственные побуждения [4].

В исследованиях, проведенных в области изучения связи между мотивационной регуляцией интеллектуальной деятельности и целеобразованием лиц с нарушением слуха, показано, «что в ситуациях с более значимой мотивацией испытуемые ставят перед собой цели, касающиеся качества» [1, с. 177]. Выбор формы взаимосвязи мотивации и целеобразования определяет продуктивность решения задачи. Для достижения результата необходимо, чтобы задача была субъектом принята и включена в общую иерархически организованную систему мотивов [2].

Продолжение работы над задачей в условиях однообразной деятельности, приводящей к психическому пресыщению, требует от человека усилий, происходит во внутреннем плане путем мобилизации его резервов. Степень усилия определяется субъективно: чем больше состояние напряжения, тем сильнее усилие. Внешне успешное осуществленное усилие проявляется в результативности деятельности, что базируется на сосредоточенности на выполняемом действии, несмотря на препятствия, возникшие на пути к достижению поставленной цели [6; 7]. Если при этом у человека возникают положительные эмоции, связанные с достижением поставленной цели, то они выступают в качестве средства, усиливающего мотивационные тенденции, способ-

ствующие продолжению выполнения деятельности.

Способность к произвольной регуляции поведения в неблагоприятных условиях определяется различными факторами, среди которых можно выделить проявление определенных личностных качеств. Система этих качеств и степень их развития определяют уровень произвольного поведения человека [6]. Максимальный уровень развития произвольности достигается, когда у человека формируются устойчивые личностные интересы, целеустремленность, внутренняя собранность и организованность [3].

В нашем исследовании ситуация психического насыщения моделировалась на основе длительного выполнения однообразной деятельности с помощью модифицированной методики А. Карстен. Процедура исследования предполагала три последовательных этапа. Ребенку предлагалось поле, разложенное, как на шахматной доске, на котором необходимо было закрыть все клетки фишками малопривлекательных тонов в шахматном порядке, попеременно переключаясь с коричневой фишки на белую. Предъявление инструкции сопровождалось показом. На первом этапе поле состояло из 64 клеток, на втором — из 130. На третьем этапе, который проводился после успешного выполнения второго, отворачивался край шахматного поля и по очереди появлялись дополнительные ряды, т. е. дети не могли оценить объем предстоящей работы. Продолжение деятельности, в слу-

чае потери интереса к ней, возможно благодаря сохранению мотива и цели деятельности, осознанию необходимости ее достижения, заключающемся в выполнении заданной инструкции. Нами были выделены следующие показатели, характеризующие состояние психического пресыщения: время, затраченное на выполнение заданий, вовлеченность в деятельность, точность выполнения задания, реакции на нежелание выполнять деятельность, варьирование способов действий, речевые реакции в процессе деятельности. Кроме того, использовался метод экспертных оценок личностных качеств, характеризующих возможности произвольной регуляции поведения, таких как настойчивость, решительность, самостоятельность, организованность. Экспертам предлагался лист с описательными определениями личностных качеств и бланк для оценки каждого качества по пятибалльной шкале. Общая оценка каждого личностного качества является среднеарифметической и была получена путем деления суммы оценок данного качества на число оценивающих.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СКОШИ II вида № 30 им. К. А. Микаэльяна, ГБОУ СКОШИ II вида №22 и ГБОУ «Гимназия № 1596» г. Москвы. Выборка составила 148 детей младшего школьного возраста: в контрольную группу вошли 38 детей с сохранным слухом с первого по четвертый класс, в экспериментальную — 98 слабослышащих и 12 глухих детей с первого по пятый класс.

Для обработки результатов исследования была использована компьютерная программа «PASW Statistics 18.0». Сравнение результатов детей с сохранным и нарушенным слухом проводилось при помощи непараметрического критерия Манна — Уитни.

Достоверные различия между детьми с сохранным и нарушенным слухом при выполнении заданий были получены по следующим параметрам: эмоциональная вовлеченность в деятельность ($p < 0,005$, $p < 0,001$), точность выполнения задания ($p < 0,038$), речевые реакции в процессе деятельности ($p < 0,005$).

Отмечаются сходные тенденции при выполнении задания детьми младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным слухом по эмоциональным реакциям на нежелание выполнять однообразную деятельность, по разнообразию способов действий и способности к заполнению дополнительных рядов. Между детьми с сохранным и нарушенным слухом нет различий в выборе способов действий при выполнении однообразной деятельности (различия между группами статистически не достоверны).

У обеих групп детей обнаружены три устойчивых типа выбора способа действия. Для первого типа характерно точное выполнение инструкции: выкладывание фишек рядами, по порядку, с чередованием коричневых и белых. Данный способ действий значительно замедляет процесс выполнения задания и требует повышенной сосредоточенности внимания и способности к пере-

ключению. Выбор детьми этого способа выполнения подтверждает точное понимание ими инструкции.

Выполнение задачи каким-либо другим способом может свидетельствовать о подмене цели. Здесь важно, что именно ребенок понимает под достижением цели в трудных условиях: просто закрыть все клетки или закрыть клетки, строго придерживаясь правила. Соответственно, второй и третий типы приводят к достижению цели условно, так как оно происходит с помощью различных вариаций способов выполнения задания. Вторым типом заключается в следующем: дети классифицируют фишки, выделяя две группы, и по очереди раскладывают на поле только белые, затем только коричневые фишки. Третий тип заполнения самый быстрый: дети собирают в руку все фишки и раскладывают их на поле, не соблюдая очередности, а действуя в зависимости от попавшейся фишки. Вторым и третьим типами выполнения задания дети используют чаще всего сразу после того, как выложили несколько рядов способом, указанным в инструкции. Появление вариаций в способах выполнения задания свидетельствует о возникновении психического пресыщения. С увеличением объема работы возникает желание скорей ее закончить, и тогда детали, касающиеся качества выполнения работы, отходят на второй план. В этом случае доминирующей мотивационной тенденцией становится завершение работы, независимо, с точным следованием инструкции или нет.

У детей с сохранным и нарушенным слухом наблюдаются общие тенденции при работе в условиях пресыщения. Дети первых и вторых классов в первой экспериментальной ситуации предпочитают точно выполнять задания в соответствии с инструкцией и заданным образцом действия, они выкладывают фишки поочередно, рядами. Дети третьих-пятых классов не придерживаются инструкции и действуют в соответствии с собственным планом деятельности. Дети с сохранным слухом используют первый тип выполнения задания в 33 % случаев в четвертом классе, дети с нарушенным слухом — в 25 % случаев.

При предъявлении второго поля также наблюдается общая тенденция: дети меняют способ выполнения задания и условно достигают цели. Дети с сохранным слухом в третьем классе (77 %), так же как и дети с нарушенным слухом в четвертом и пятом классах (81 % и 75 %), предпочитают самый быстрый, третий тип выполнения задания.

Наращение психического пресыщения сопровождается увеличением отрицательного отношения к однообразной деятельности и стремлением ее прекратить. Тем не менее сразу с появлением подобных переживаний работа не прекращается. Подобное явление Л. С. Славина связывает с тем, что состояние психического пресыщения обуславливает появление внутриличностного конфликта двух разнонаправленных тенденций: в соответствии с первой из них, необходимо прекратить деятельность, со второй — продолжать

выполнение задания для того, чтобы соответствовать ожиданиям окружающих (требованиям взрослого). Внутренний конфликт выступает в роли субъективного препятствия, суть которого заключается в переживании внутренней неудовлетворенности собственными достижениями, переживании неуспеха и возникновения состояния фрустрации. Комплекс переживаний накладывается на состояние психического пресыщения и изменяет все последующее поведение ребенка [8].

У детей с сохранным и нарушенным слухом наблюдались различия при работе в условиях пресыщения. Так, нами были выделены разные реакции на нежелание продолжать выполнение задания. Среди них отмечаются ускорение темпов деятельности, признаки утомления, удивление, отказ или отсутствие реакций. Дети с сохранным слухом обнаруживают меньшее разнообразие эмоциональных реакций и большую стойкость в выполнении однообразной деятельности. Начиная со второго класса при появлении поля большего объема дети удивляются, а затем в том же темпе продолжают деятельность (от 44 до 66 %). Второй по частоте реакцией является спокойное продолжение деятельности. Дети не выглядят уставшими, не меняют темп деятельности (44 %).

У детей с нарушенным слухом наиболее распространенной реакцией является ускорение темпа деятельности. Внешне эти дети не выглядят утомленными, однако ими движет сильное желание скорее

закончить неинтересную работу. Найти мотив или ресурс в самой работе дети не могут. Затем темп работы постепенно восстанавливается, и ребенок заканчивает деятельность в привычном темпе. Частота таких реакций колеблется от 16 до 50 %. Удивление при появлении увеличенного поля выражено в меньшей степени, в третьем классе достигает 38 %. Спокойное продолжение деятельности в меньшей степени характерно для детей с нарушенным слухом и составляет от 5 до 25 % (максимальное проявление наблюдается в четвертом классе). Признаки утомления (не более 25 %) проявляются в ответ на внутреннее сопротивление деятельности. Дети начинают морщить лоб, вздыхать, охать, дают понять, что они очень устали, близки к отказу от деятельности, но придание взрослым мотива их деятельности резко увеличивает ее производительность.

Различия по показателю точности при заполнении маленького поля находятся на достоверно значимом уровне ($p < 0,038$). У детей с нарушенным слухом с первого по пятый класс показатели точности выше (от 31 % в первом классе до 50 % в пятом). Наивысший показатель зафиксирован в первом классе. У детей с сохранным слухом во всех экспериментальных ситуациях обнаруживаются более низкие показатели точности (11 и 22 % в третьем и четвертом классах). Лишь во втором классе у детей с сохранным слухом происходит улучшение показателей точности, которые достигают 44 %.

Необходимость точно соблюдать инструкцию провоцирует у детей с нарушенным слухом нарастание состояния психического пресыщения и подталкивает к отказу от деятельности чаще, чем у детей с сохранным слухом. За счет использования большого количества различных вариаций и условного достижения цели дети с сохранным слухом способны избегать состояния психического пресыщения. Реакции отказа среди них были зафиксированы только у первоклассников (50 %). Со второго класса реакций отказа от деятельности зафиксировано не было. Отсутствие отказов достигается благодаря способности контролировать эмоции, активному применению вариаций и настойчивому поиску смысла задания.

Реакции отказа у детей с нарушенным слухом зафиксированы в первом классе в 40 % случаев, затем постепенно показатели снижаются и лишь к четвертому классу достигают нуля.

Увеличение количества речевых высказываний, не связанных с выполняемой деятельностью, служит одной из возможных вариаций выполнения задания, приводящих к смягчению состояния пресыщения. Различия по данному параметру между группами находятся на уровне достоверно значимых ($p < 0,005$). Во втором и четвертом классе данное явление демонстрируют 55,6 % от общего числа высказываний детей с сохранным слухом. Дети задают уточняющие вопросы, высказывают предположения, а когда экспериментатор не реагирует на

их слова, рассказывают о своих увлечениях, о братьях или сестрах и т. д. Таким образом, речь не позволяет снова погрузиться в однообразную, бессмысленную и малопривлекательную деятельность. Поиск смысла особенно важен для детей с сохранным слухом. Дети настойчиво пытаются выяснить его, высказывают различные догадки и предположения: «И все-таки, зачем же это делаем? Наверно, это новый вид шашек». Данные показатели колеблются в зависимости от возраста от 33 до 55 %.

Дети с нарушенным слухом так же, как и дети с сохранным слухом, беседуют на отвлеченные темы, но практически не пытаются выяснить смысл задания. Они чаще прибегают к высказываниям самоорганизующей направленности. Это наблюдается не только при выполнении более трудных и требующих больше времени задач, но и при заполнении поля меньшего размера. В зависимости от класса и объема выполняемой деятельности показатели колеблются от 6,4 до 25 %. Дети проговаривают цвета фишек, комментируют свои действия. Использование данного приема позволяет детям с нарушенным слухом дольше удерживать внимание на соблюдении условий задачи и точно следовать инструкции.

На третьем этапе после завершения большой по объему работы перед детьми отворачивался край поля и появлялся дополнительный ряд. Ряды появлялись таким образом, что дети не знали о том, какой объем работы им предстоит выпол-

нить. Первоклассники с сохранным слухом обнаруживают высокую психическую истощаемость и неспособность продолжать работу в неопределенных условиях. Большинство детей (60 %) не могут заполнить больше 3—5 рядов. В 20 % случаев отказываются от выполнения задания, в 10 % случаев могут выложить лишь 1—2 ряда. Начиная со второго класса дети с сохранным слухом обнаруживают более высокую способность к однообразной деятельности, стойкость в условиях пресыщения, что свидетельствует о формировании произвольной регуляции. Отчетливо выделяется 2 группы. Дети первой группы (от 33 % во втором и до 55 % в четвертом классе) могут выложить от трех до пяти дополнительных рядов. Дети второй группы (от 44 до 66 %) способны выложить более 6 рядов.

Дети с сохранным слухом в третьем и в четвертом классах при появлении дополнительных рядов демонстрируют высокий уровень развития произвольности. Такие ученики выглядят собранными, сосредоточенными, темп выполнения задания у них достаточно высокий, задание они выполняют молча и не стремятся вступить в диалог. В процессе работы не прибегают к помощи взрослого. Самостоятельность — отличительный признак деятельности детей с сохранным слухом. Приблизительно к третьему дополнительному ряду у детей нарастает раздражение. Однако оно не сопровождается внешним изменением деятельности, т. е. не проявляется в изменении темпа, сосредоточенности и

других показателей. Дети с сохранным слухом способны к самостоятельной постановке ограничительной цели. В случае, если дети решают прекратить выполнение задания, их отказ окончательный и дополнительная стимуляция не приводит к возобновлению деятельности.

У детей с нарушением слуха процесс выполнения задания в сложных условиях неопределенности отличается от аналогичного у нормально слышащих сверстников. С одной стороны, постепенно возрастает способность детей заполнить больше шести дополнительных рядов: в первом классе их 40 %, а в пятом — 87 %. С другой стороны, отличительным признаком поведения является повышенная эмоциональность, особенно у учеников первого и второго класса. Появление каждого нового дополнительного ряда сопровождается бурной эмоциональной реакцией. Во внешнем плане эмоциональные реакции проявляются очень ярко. Дети удивляются: «Как?! Еще??», затем сообщают, что «здесь очень много». Дети всем видом показывают, что они не хотят продолжать деятельность. Слабая способность управлять собственными эмоциональными состояниями провоцирует большое количество отказов. Появление дополнительной стимуляции способно снова подвинуть на выполнение задания. В этом качестве может выступить любой яркий предмет, не связанный с выполняемой деятельностью, служащий лишь стимулом для краткого переключения с однообразной дея-

тельности. Такое чередование периодов отказа и возвращения к деятельности может наблюдаться от одного до восьми раз. Также велика мотивирующая роль взрослого при выполнении задания. При поддержке со стороны взрослого дети способны выполнить большой объем работы. Активная стимуляция приводит к тому, что дети способны выполнить объем работы, сопоставимый с результатами детей с сохранным слухом. Однако дети с нарушениями слуха по-прежнему обнаруживают неспособность к поиску и выделению мотива своей деятельности. Дети настойчиво пытаются выяснить объем работы, сколько еще осталось рядов, считают клеточки до конца ряда и количество выполненных рядов.

Таким образом, по уровню развития произвольной регуляции деятельности дети с нарушениями слуха, обучающиеся в четвертом классе, соответствуют детям с сохранным слухом второго класса.

Достоверно значимые различия наблюдаются по параметру эмоциональной вовлеченности в деятельность ($p < 0,005$, $p < 0,001$). Эмоциональная окраска задания, его принятие или непринятие во многом определяют способность длительно работать при однообразной деятельности.

В группе детей с сохранным слухом доминирующей эмоциональной реакцией на протяжении всего младшего школьного возраста является стойкое спокойное принятие задания, что сказывается на стабильности их работы во всех экспериментальных ситуациях. Данный тип реакции становится преобладающим: от 40 % у учеников первого класса до 77,8 % — четвертого. Увеличение количества реакций этого типа свидетельствует о формирующейся способности детей регулировать и контролировать свои эмоции, умении долго сохранять намерение выполнять инструкцию (табл. 1).

Таблица 1

Показатели эмоциональной вовлеченности в деятельность
у детей с сохранным слухом, %

| Показатели | Класс | | | | | | | |
|---------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток |
| Спокойное принятие задачи | 40,0 | 40,0 | 44,4 | 55,6 | 66,7 | 66,7 | 77,8 | 88,9 |
| Вовлечены в задание | 50,0 | 10,0 | 55,6 | 33,3 | 22,2 | 11,1 | 22,2 | 11,1 |
| Не вовлечены в задание | 10,0 | 50,0 | — | 11,1 | 11,1 | 22,2 | — | — |

Увеличение шахматного поля во второй экспериментальной ситуации приводит к росту числа негативных эмоциональных реакций. Объем предстоящей работы влияет на эмоциональное отношение к заданию. Дети видят увеличенное поле, и желание приступить к деятельности значительно снижается. Наивысшие показатели наблюдаются у детей-первоклассников: он достигает 50 %, они медлят и не сразу приступают к выполнению задания.

У детей с нарушенным слухом эмоциональные реакции разнообразнее. Можно выделить три устойчивых типа эмоционального реагирования, которые проявляются на протяжении всего младшего школьного возраста приблизительно в равном количестве. Первый тип — это эмоциональная вовлеченность. Дети принимают задание, быстро приступают к его выполнению. Вторым типом эмоционального реагирования является спокойное принятие задания, но у детей с нарушенным слухом он проявляется в меньшей степени, чем у детей с

сохранным слухом. К третьему классу показатели второго типа достигают 33 %, затем снижаются до 12 %. Отличительной особенностью детей с нарушениями слуха является ригидность эмоциональных реакций, застревание на одном типе реагирования, отсутствие положительных сдвигов (табл. 2). Третий тип — отсутствие эмоциональной вовлеченности, которая возрастает при увеличении поля для заполнения.

Преобладающий тип эмоционального реагирования сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста, тогда как у детей с сохранным слухом наблюдаются динамические изменения.

Аналогичная тенденция наблюдается при негативном отношении к заданию. Процент подобных реакций выше у детей с нарушенным слухом. В первом классе он составляет 25 %, тогда как у детей с сохранным слухом — 10 %, во втором классе — 21 %, а у детей с сохранным слухом подобные проявления отсутствуют.

Таблица 2

Показатели эмоциональной вовлеченности в деятельность у детей с нарушениями слуха, %

| Показатели | Класс | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток | Поле из 64 клеток | Поле из 130 клеток |
| Спокойное принятие задачи | 15,0 | 15,0 | 44,7 | 27,7 | 22,2 | 33,3 | 37,5 | 12,5 | 37,5 | 12,5 |
| Вовлечены в задание | 60,0 | 45,0 | 34,0 | 17,0 | 55,6 | 11,1 | 43,8 | 31,3 | 50,0 | 50,0 |
| Не вовлечены в задание | 25,0 | 40,0 | 21,3 | 55,3 | 22,2 | 55,6 | 18,8 | 56,3 | 12,5 | 37,5 |

Таблица 3

Корреляционная зависимость времени выполнения задания
и уровня развития качеств личности

| Показатель | Настойчивость | Выдержка | Решительность | Самостоятельность | Организованность | Целеустремленность |
|---|---------------|----------|---------------|-------------------|------------------|--------------------|
| Значение коэффициента корреляции r Спирмена | -0,216 | -0,383 | -0,241 | -0,339 | -0,342 | -0,268 |

Во второй экспериментальной ситуации, при появлении шахматного поля из 130 клеток, доминирующей эмоциональной реакцией является негативное отношение к заданию, его непринятие.

Сравнение данных с целью определения корреляционной зависимости проводилось с помощью коэффициента корреляции r Спирмена. Исследование выявило значимые корреляционные связи результатов работы в условиях пресыщения с развитием личностных качеств. Анализ проводился путем сравнения времени выполнения задания с результатами экспертных оценок. Можно утверждать, что наблюдается обратная связь между показателями времени выполнения задания на материале обычного шахматного поля и развитием таких личностных качеств, как настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, организованность, целеустремленность (табл. 3). Дети, обладающие этими личностными качествами, тратят меньше времени на выполнение задачи, что соответствует высокому уровню развития произвольной регуляции. В процессе выполнения

задачи такие дети внимательны и сосредоточены.

Во второй экспериментальной ситуации также обнаруживается значимая отрицательная связь с личностными качествами — с самостоятельностью ($p = -0,269$) и целеустремленностью ($p = -0,189$).

Результаты работы в усложненных условиях (третья ситуация) показали наличие положительной связи с такими качествами, как выдержка ($p = 0,295$) и организованность ($p = 0,266$). И наоборот, неспособность выложить более одного-двух рядов показала значимую отрицательную корреляцию с развитием таких качеств, как неорганизованность ($p = -0,219$), нецелеустремленность ($p = -0,285$).

Проведенное исследование позволило выявить специфические особенности развития произвольной регуляции деятельности в условиях психического пресыщения у детей с нарушенным слухом в сравнении со слышащими сверстниками.

В регуляции деятельности у детей с сохранным и нарушенным слухом при выполнении однообразных заданий наблюдаются общие тенденции, которые выража-

ются в схожих реакциях в состоянии психического пресыщения. Работа в условиях однообразной деятельности одинаково трудна для детей обеих групп. Использование большого количества вариаций при выполнении деятельности, с одной стороны, является показателем данного состояния, с другой стороны, позволяет в конечном счете условно достигать поставленной цели. Если дети с сохранным слухом способны самостоятельно оптимизировать деятельность, использовать различного рода вариации, ставить ограничительные цели, то дети с нарушенным слухом до четвертого класса нуждаются в активной помощи взрослых как при создании и поддержании соответствующих мотивационных тенденций, так и в организации деятельности.

Основные различия заключаются в качестве выполнения задания. Дети с сохранным слухом активно стараются понять условия задания, смысл деятельности, их отличает самостоятельность и организованность. Они проявляют больше зрелых форм эмоциональных реакций и способности к контролю собственных состояний.

Детей с нарушением слуха отличает отставание в развитии произвольной регуляции, которое распространяется на мотивационную сферу, способность регулировать и управлять эмоциями. В момент, когда задание становится неинтересным, нарастающее сопротивление выполнению действий не поддается полноценному произвольному контролю. Для детей с нару-

шенным слухом важен внешний мотив деятельности — объем выполненной работы. Наблюдаемые у них трудности в регуляции эмоциональных состояний усиливают психическое пресыщение, при этом испытываемые ими эмоции контрастны: повышение эмоционального фона и ускорение темпов деятельности чередуются с периодами спада.

Выявленные нами особенности свидетельствуют об отставании в становлении произвольной регуляции у детей с нарушениями слуха и необходимости проведения коррекционно-развивающей работы. Эта работа должна строиться на основе индивидуального подхода, учитывающего зону ближайшего развития конкретного ребенка. Ввиду сложности самого качества, работа предстоит сложная и многогранная. Одним из направлений работы будет развитие мотивационной сферы детей с нарушениями слуха. В первую очередь — формирование познавательной мотивации, основанной на потребности в новых впечатлениях [3]. Наличие соответствующей иерархии мотивов необходимо для развития произвольной регуляции деятельности. Полимотивированность и иерархичность — основные характеристики мотивационной сферы человека. Одни мотивы непосредственно связаны с деятельностью, другие направлены на результат в смысле его внешней, утилитарной значимости. Так, например, усиление мотивации приводит не только к повышению продуктивности интеллектуальной деятельности детей с нару-

шениями слуха, проявляющейся в увеличении количества продуцируемых детьми идей, но и к изменению качественных характеристик решений — росту их оригинальности, разработанности и т. д. [2].

Достижение цели в учебной деятельности часто возможно только в случае выполнения ряда действий, среди которых могут быть и непривлекательные, и неинтересные для ребенка по разным причинам, например, однообразные действия, требующие от него значительных усилий и сосредоточенности. Выполнить эти действия ребенок может при условии управления своим поведением.

Важным направлением коррекционно-развивающей работы является формирование самой учебной деятельности — ведущей в младшем школьном возрасте — во всей полноте ее структурных компонентов. Необходимо формировать у детей с нарушениями слуха учебно-познавательную мотивацию, в наибольшей степени соответствующую содержанию и учебной деятельности, способствующую созданию стойкого интереса к ней. Обучение в школе отличается особой социальной значимостью, новым уровнем отношений со взрослыми, необходимостью усвоения правил социального поведения и следования им. Эти особенности учебной деятельности влияют на развитие интеллекта детей, структуры их личности, произвольной регуляции поведения.

Литература

1. Богданова, Т. Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова. — М. : Спутник+, 2009.
2. Богданова, Т. Г. Мотивация как условие повышения качества и продуктивности интеллектуальной деятельности школьников с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова // Казанский педагогический журн. — 2009. — № 6 (72). — С. 99—106.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2001.
4. Божович, Л. И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендовицкая // Вопросы психологии. — М., 1976. — № 4. — С. 55—68.
5. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Выготский Л. С. — М. : Эксмо-Пресс, 2000.
6. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М. : Питер, 2006.
7. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. — Киев, 1971.
8. Славина, Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника: изучение мотивации и поведения детей и подростков / Л. С. Славина ; под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благондежной. — М., 1972.
9. Славина, Л. С. Трудные дети: избр. психол. тр. / Л. С. Славина ; под ред. В. Э. Чудновского. — Воронеж : МОДЭК, 2006.
10. Ушинский, К. Д. Родное слово // Собр. соч. Т. 6 / К. Д. Ушинский. — М., 1949.